بررسی دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی در خصوص نقش الزامات برنامه درسی در طراحی آموزش فلسفه به کودکان: مطالعه موردی آموزگاران ابتدایی شهر ملایر

سحر اسمعیلی[۱]، حسن قراباغی*[۲]، کاظم دلروز[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳ پذیرش نهایی: ۱۴۰۳/۰۳/۰۹

چکیده

هدف از انجام پژوهش بررسی دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی در خصوص نقش الزامات برنامه درسی در طراحی آموزش فلسفه به کودکان بود. به‌منظور دست‌یابی به این هدف از روش توصیفی - همبستگی و به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه ۴۲ سؤالی و ۹ بعدی سالمی (۱۳۹۶) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ بین مؤلفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد، مقادیر t به‌دست آمده حاکی از معنادار بودن ضریب مسیر تمامی مولفه‌ها در ارتباط با الزامات طراحی برنامه‌ریزی درسی آموزش فلسفه به کودکان است.

واژگان کلیدی: فلسفه، آموزش فلسفه، آموزش فلسفه به کودکان، برنامه درسی.

مقدمه

سال‌های اول زندگی هر کودک، دوره‌ای از فرصت‌های بزرگ، اما در عین حال پرخطر است. مهارت‌های شناختی و اجتماعی-عاطفی که کودکان در سال‌های اولیه کسب می‌کنند، تأثیرات طولانی‌مدتی بر عملکرد، موفقیت‌ها و دستاوردهای آنها در دوران مدرسه و بزرگسالی دارد. در این میان، کیفیت تحصیل نیز مهم است، یادگیری‌های کسب شده در هر دوره از رشد، دوره بعدی رشد کودک را تسریع می‌کند. همچنین آموزش و مراقبت در دوران کودکی مسیری مهم برای کمک

۱. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.
۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.
* نویسنده مسئول: h.qarabaghi@malayeru.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به کودکان در دستیابی به پتانسیل کامل او در نظر گرفته می‌شود (هوارازاکی[1]، ۲۰۲۲). بنابراین دوران کودکی، تعیین‌کننده کیفیت دوره بزرگسالی و آینده فرد است. همچنین، ویژگی‌های فکری فرد، در طول روند رشد و تکامل دوران کودکی شکل می‌گیرد (پراستیا[2]، ۲۰۲۰، ۱۰۹). از سوی دیگر، با توجه به تغییرات سریع در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، نیازهای کودکان نیز به سرعت تغییر می‌کند و پیوسته با مسائل جدیدی مواجه می‌شوند که باید توانایی و مهارت‌های حل آن مسائل را داشته باشند.

یکی از برنامه‌های آموزشی که می‌تواند مهارت‌های حل مسأله و مواجه‌شدن با مسائل تحصیلی، روزمره و جدید را در کودکان پرورش دهد، آموزش فلسفه به کودکان است. فلسفه برای کودکان به‌عنوان یک برنامه آموزشی، تغییر اساسی در درک فرد از رشد، آموزش و روابطی که در زمینه‌های آموزشی شکل می‌گیرد را ترویج می‌کند. مأموریت اصلی این برنامه آموزشی، رهایی کودک از طریق توسعه یک تمرین آموزشی است که امکاناتی را برای کنش او ایجاد می‌کند. هدف این رویکرد آموزشی تبدیل کلاس درس به محیطی است که در آن ذهن‌های جوینده جوان، فضایی برای کاوش در خصوص ایده‌ها و افکار خود داشته باشند (والیتالو[3]، ۲۰۱۷، ۲۷۲) و بتوانند با توسعه تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی و خلاق و توانایی حل مساله، مسائل تحصیلی و شخصی خود را حل نمایند. اما وضعیت برنامه درسی آموزش و پرورش در دوره ابتدایی حاکی از آن است که به آموزش فلسفه در مدارس ابتدایی توجهی نمی‌شود و این موضوع جایگاهی در برنامه درسی نظام آموزش ابتدایی ندارد.

کودکان، از سال‌های اولیه کودکی با مباحث فیزیک، ریاضیات، ادبیات، مهندسی، هنر و زبان آشنا می‌شوند. همچنین برای یادگیری در مورد مسائل دینی به مدارس مذهبی فرستاده می‌شوند. اما به‌ندرت برنامه درسی در مورد فلسفه و آموزش آن در نظام آموزش رسمی برای کودکان در نظر گرفته می‌شود (پراستیا، ۲۰۲۰، ۱۰۹). برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، یکی از برنامه‌هایی است که می‌تواند به کودکان کمک کند تا مسیر خود را به سمت تفکر و اندیشیدن پیدا کنند. فلسفه برای کودکان نه تنها یک رویکرد آموزشی دانش‌آموز محور است، در عین حال جامعه‌محور است و با توجه به نیاز کودکان به توسعه تفکر، در افزایش اثربخشی تدریس و یادگیری سایر مواد درسی نیز اهمیت بالایی دارد. هدف از آموزش فلسفه به کودکان تشویق تفکر انتقادی، تفکر خلاق، افزایش اعتماد به‌نفس و بهبود پیشرفت تحصیلی است (هاشم و همکاران[4]، ۲۰۱۸، نقل از اب‌وهب و همکاران[5]، ۲۰۲۲). همچنین اویلر[6] (۲۰۱۶) بیان می‌کند؛ هدف اصلی فلسفه برای کودکان تقویت کنجکاوی (روحیه پرسشگری)، کمک به قضاوت منطقی و اجازه دادن به آنها برای قضاوت فلسفی درباره سؤالات و مسائل بر اساس تجربه خود با درگیر کردن مهارت‌های تفکر انتقادی و تفکر خلاق است (اویلر، ۲۰۱۶، ۲۵). از سوی دیگر، تحقیقات نشان داده است که آموزش فلسفه برای توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌های مهمی مانند مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و خلاقیت مفید است (لام[7]، ۲۰۲۱، ۶۴۲). نتایج نشان می‌دهد که برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان می‌تواند بر دیدگاه معلمان نسبت به خود به‌عنوان مربی، رویکرد آنها به تدریس و رشد شخصی آنها نیز تأثیر بگذارد. از دیدگاه کودکان،

1 Kawarazaki
2. Prasetya
3. Välitalo
4. Hashim et al
5. Ab Wahab, Zulkifli, Abdul Razak
6. Oyler
7. Lam

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مهم‌ترین و پرمعنی‌ترین جنبه، جدای از محتوای بحث فلسفی، فرصت اندیشیدن در کنار هم به روشی آزاد است. فلسفه‌ورزی با کودکان منجر به شیوه تدریس مشارکتی‌تر و دموکراتیک‌تر می‌شود و به کودکان فضایی می‌دهد تا علایق و فعالیت‌های خود را به صحنه بحث بیاورند (میچالیک[1]، ۲۰۱۹). بر این اساس آموزش فلسفه به کودکان، علاوه بر اینکه فواید زیادی برای دانش‌آموزان دارد و رشد و توسعه شناختی آنها را به‌دنبال دارد، برای معلمان نیز مفید است. این سود دوجانبه می‌تواند فضای آموزش و یادگیری را سرشار از انرژی، تنوع، رضایت و یادگیری نموده و در نهایت موجب اثربخشی آموزشی شود.

فلسفه برای کودکان، اولین بار توسط متیو لیپمن[2] فیلسوف آمریکایی در سال ۱۹۷۲ توسعه یافت. زمانی که لیپمن در دانشگاه کلمبیا فلسفه تدریس می‌کرد، بر اساس عملکرد دانشجویان در بحث‌های فلسفی، دریافت که سیستم آموزشی در تربیت دانشجویان به‌عنوان متفکرانی مستقل ناموفق بوده است. در این زمینه، لیپمن برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر انتقادی و منطق در نظر گرفت. او با وام گرفتن از نظرات پیرس و دیویی[3]، که قبل از این مبحث «حلقه کند و کاو[4]» را طرح کرده بودند، مفهوم «حلقه کند و کاو» را به‌طور سیستماتیک در محیط آموزشی به‌کار برد و آن را با آموزش مهارت‌های تفکر ترکیب کرد. از نظر او، کلاس یک نوع حلقه کند و کاو است که منجر به پرسش، استدلال، ارتباط، مشورت، چالش و توسعه حل مسئله می‌شود (وو[5]، ۲۰۲۱، ۱). امروزه مؤسسه پیشرفت فلسفه برای کودکان[6] در دانشگاه مونتکلر (نیوجرسی)[7] با بیش از ۴۰ کشور که برنامه‌های آموزشی ملی آنها از این تکنیک استفاده می‌کنند، فعالیت می‌کند (اویلر، ۲۰۱۶، ۲۴). فلسفه برای کودکان به‌عنوان یک روش آموزشی، یادگیرندگان خردسال، کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا سؤالات تازه و بدیعی در مورد زندگی و معنای آن بپرسند. جوامع تحقیق فلسفی که در ۵۰ سال گذشته در فضاهای آموزشی مختلف در سراسر جهان فعالیت می‌کنند، به‌دنبال آن هستند که دانش‌آموزان را قادر سازند تا به‌طور دموکراتیک سؤالات خود را انتخاب کنند، جوامعی را پرورش دهند که تفکر انتقادی و تفکر خلاق را در فضایی از حمایت و دوستی توسعه دهند. بنابراین، «فلسفه برای کودکان» بر خلاف آموزش ترس که امروزه در مدارس رایج است، جستجو و کاوش را آموزش می‌دهد. این رویکرد، به جای پاسخ‌ها بر پرسش‌ها تمرکز می‌کند، به جای سلسله مراتب دانش بر حلقه‌های کند و کاو، به جای قضاوت بر مشارکت دانش‌آموزان، به جای آمادگی برای آینده به زمان حال و به جای جبرگرایی بر بداهه‌گویی و رهایی از مرزها و گشودن راه یادگیری فعال و آزاد تأکید می‌کند (کیزل[8]، ۲۰۱۶).

به‌نظر می‌رسد که فلسفه ابزار ممتازی در ایجاد یک حلقه کند و کاو[9] است که در آن کودکان به‌عنوان شرکت‌کنندگان فعال در رویدادهای استدلالی شرکت می‌کنند. بین دوره پیش‌دبستانی، دوره‌ای که استدلال از طریق نیازهای ارتباطی تجلی می‌یابد، و دوره دبیرستان، دوره‌ای که هدف آن توسعه مهارت‌های گفتمان استدلالی است، مدرسه ابتدایی قرار دارد. در این مرحله به‌کار بردن مهارت‌های عقلانی و اجتماعی از طریق آموزش فلسفه و گفتگوی نقادانه برای توسعه و پرورش استدلال بسیار مهم است (شیپیونه[10]، ۲۰۲۰). بنابراین، آموزش فلسفه برای کودکان موضوعی است که توجه جدی آموزش و پرورش و نظام برنامه درسی را می‌طلبد. چرا که امروزه هر جامعه‌ایی نیاز دارد تا دانش‌آموزانی را تربیت نماید که

1. Michalik
2. Lipman
3. Peirce and Dewey
4. community of inquiry
5. Wu
6. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)
7. Montclair University (New Jersey)
8. Kizel
9. community of inquiry
10. Scipione

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و مدنی مورد نیاز زندگی در عصر جدید را داشته باشند و در مواجهه با مسائل حیاتی بتوانند با تفکر عمل نموده و تصمیمات مطلوبی اتخاذ نمایند. از سوی دیگر، همان‌طوری که وو (۲۰۲۱، ۱) مطرح می‌کند؛ با توجه به نقش حیاتی ابعاد عقلانی و اجتماعی تفکر و نقش فلسفه در زندگی دوران کودکی و دوران بزرگسالی، تحقیقات فعلی در مورد فلسفه در دوران کودکی و در محیط‌های مدرسه به‌طور مداوم در حال رشد است. به‌نظر می‌رسد افزایش تحقیقات و مطالعات در زمینه آموزش فلسفه برای کودکان نشان‌دهنده نیاز جامعه و نظام‌های آموزشی به توجه به آموزش فلسفه برای کودکان است. بر این اساس، برنامه درسی فلسفه برای کودکان نیاز به توجه جدی دارد.

برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، برنامه‌ای است که در بسیاری از محافل آموزشی مغفول مانده است. آموزش فلسفه به کودکان زمانی اثربخش خواهد بود که برنامه‌درسی مطلوب و اندیشمندانه‌ای داشته باشد. از این رو قبل از طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان بایستی مطالعات علمی و دقیقی در خصوص الزامات آن انجام داد و نظرات اندیشمندان، متخصصان، کارشناسان و معلمان را در خصوص ابعاد، عناصر و مولفه‌های آن بررسی و مطالعه نمود. الزامات برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان شامل الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان، الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه، الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری، اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول، کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی، الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی، بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی (سالمی، ۱۳۹۶) است. بر اساس آنچه بیان شد؛ این پژوهش در نظر دارد بر اساس الزامات نه‌گانه برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان که از مطالعات پیشین استخراج شده است (سالمی، ۱۳۹۶) و نظرات محققان، متخصصان و کارشناسان امر برنامه‌ریزی درسی آموزش فلسفه برای کودکان را در بردارد، به بررسی الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در مدارس ابتدایی شهر ملایر بر اساس نظرات آموزگاران بپردازد. از این رو هدف از انجام این پژوهش، بررسی دیدگاه آموزگاران ابتدایی شهر ملایر در خصوص الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در مدارس ابتدایی شهر ملایر است. بر این اساس پژوهش حاضر به سوالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱-وضعیت مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران چگونه است؟

۲-مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران چه رابطه‌ای با یکدیگر دارند؟

۳-نقش هر یک از مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان به چه میزان است؟

۴-کیفیت برازش مدل پژوهش از نظر اندازه‌گیری و ساختاری چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

الف. مبانی نظری

برنامه درسی فلسفه برای کودکان یک ابتکار عمل در ایالات متحده بود (سویسال و پولو[1]، ۲۰۲۰، ۳۱). لیپمن در دوران سربازی با فلسفه جان دیویی آشنا شد و عمل‌گرایی دیویی سبب شد تا او به فلسفه علاقمند شود (پناهی و همکاران، ۱۳۹۷، ۶۲). او با توجه به درک ضرورت و اهمیت این برنامه و اثراتش در تأدیب افراد خلاق این برنامه را طرح‌ریزی کرد

1. Suisal & Polo

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(محمدی و همکاران، ۱۳۹۸، ۲۳۷). این برنامه برای آماده‌کردن برنامه درسی در مورد جستجو فلسفه به کودکان از مدرسه تا دانشگاه آماده شده است و در بیشتر از ۱۰۰ کشور از جمله ایران اجرا می‌شود (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳، ۲۳).

لیپمن اعتقادش بر این است که اگر ذهن کودک با مبحث‌های فلسفی مواجه شود شیوه اندیشیدن و خلاقیت او توسعه و رشد می‌یابد (کنعانی هرندی و همکاران، ۱۴۰۰، ۲۰۷). او در مواجهه با مسائل اخلاقی بر روش‌های عقلانی تاکید زیادی داشت و اساس و پایه تربیت اخلاقی را بر شناخت مبتنی می‌دانست (عبدااله پور و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۱۴).

این برنامه در آموزش ابتدایی با رویکردی دانش‌آموز محور و سازنده‌گرا تنظیم شده است و هدفش پیشرفت تفکر خلاق و انتقادی و مهارت حل مسئله از طریق آموزش پژوهش‌محور در دانش‌آموزان است (باکانک[1]، ۲۰۱۳، ۶۲۲). و برای این به میدان آمده تا روحیه پرسشگری را حفظ کند، و به آن جهت دهد تا رشد کند (کمالی مطلق و نوشادی، ۱۳۹۶، ۳). و با ظهور در سه حوزه تعلیم و تربیت، فکری فلسفه و ادبیات تحولاتی را به‌وجود آورده است. در حوزه تعلیم و تربیت، ترویج‌کننده روش‌های جدیدی از تعلیم و تربیت است که تاملی نامیده می‌شود. در حوزه فلسفه تفکر فلسفی را با مراحل تفکر فلسفی و گفت‌و گو ارتباط می‌دهد. و در حوزه ادبیات نوعی از داستان‌ها را آماده می‌کند و از داستان‌های آموزشی در برنامه درسی استفاده می‌کند (ناجی و مرعشی، ۱۳۹۴، ۸۸).

با استفاده از ظرفیت‌های برنامه فلسفه برای کودکان از راه بالا بردن فهم انتقادی دانش‌آموزان می‌توان زمینه‌های مناسبی را برای شناخت از مسئله‌هایی مثل ویژگی‌های بازی‌های خشن، پدیده خشونت رسانه‌ای، نتیجه خشونت در زندگی واقعی و کلیشه‌های اجتماعی– جنسیتی را فراهم کرد (کیارسی و همکاران، ۱۳۹۵، ۱۵۸). این برنامه باعث به‌وجود آوردن فضایی امن که در آن دانش‌آموزان می‌توانند سوالات خود را مطرح کنند و چالش‌ها را بررسی کنند و با مشارکت در گفت و شنود نقاد، می‌توانند پاسخ‌های قابل اعتمادی را به‌دست آورند می‌شود. و مهارت حل مسئله اجتماعی را در آنان بهبود می‌بخشد و مشکلات اجتماعی آنان کاهش می‌یابد (هدایتی و ماه‌زاده، ۱۳۹۵، ۳۳). و یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها در زمینه تغییر در یادگیری دانش‌آموزان است. به این معنی است که کودک برای یاد گرفتن به ۳ نیروی کنجکاوی، تفکر و خلاقیت احتیاج دارد و داستان‌های فکری آغاز بحث‌های گروهی فلسفی است که کودکان را یاری می‌دهد به‌صورت جدی در مورد آنچه می‌خوانند تفکر کنند و بحث نمایند و چون این کار در مرحله مطالعه مشترک صورت می‌پذیرد، قدرت خواندن و نوشتن را بالا می‌برد (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۷، ۲۸). اگر چه ژان پیاژه معتقد بود که کودکان تا سن یازده تا دوازده سالگی توانایی تفکر انتقادی را ندارند، اما تجربیات فیلسوف‌ها معلم‌ها و کودکان در این رده سنی نشان‌دهنده این است که کودکان حتی در سنین مدارس ابتدایی نیز از پرسش فیلسوفانه برخوردار هستند. تجربه‌های معلمین اثبات کننده این ادعاست که قبل از مهارت آکادمیک و شناختی مهارت استدلالی بچه‌ها رشد می‌کند و باعث کمک به آن‌ها و تجربه کردن یادگیری عمومی بهتر می‌شود (لیپمن، ۱۹۹۰، به نقل از قاسمی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۳۵). به‌طور کلی، در برنامه درسی مدرسه‌ها، همان‌گونه که به آموزش ورزش و ریاضی توجه داریم، آموزش فلسفه هم باید مد نظر داشته باشیم. چون فلسفه روش زندگی است پس قابل درک است (هوشمندی و شمشیری، ۱۳۹۷، ۱۴). این برنامه با اهدافی که دارد سرگرمی نیست بلکه در جامعه امروز که اعضای آن تلاش می‌کنند که نظرات دیگران را متوجه شوند و معنی جهان هستی و جامعه را درک کنند، نیازی ضروری است (نوحی، ۱۳۹۸، ۲۸۳).

1. Bacanak

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ب. پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش در جدول شماره ۱ به‌صورت خلاصه ارائه شده است. این جدول شامل پیشینه‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع پژوهش است.

جدول ۱. برخی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه فلسفه برای کودکان

محقق(سال)	عنوان	یافته‌ها
ماهری و همکاران (۱۴۰۱)	طراحی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان پیش دبستان ۳ تا ۵ بر اساس الگوی کلاین	۱۳ مؤلفه اصلی برنامه درسی فلسفه برای کودک عبارت‌انداز: اصول فلسفه برای کودک، ویژگی‌های فلسفه برای کودک، اهداف، توجه به سن، منابع آموزشی، مراحل آموزش فلسفه، روش‌های آموزش، ویژگی‌های معلم، روش‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی، پیامدهای برنامه درسی فلسفه برای کودک
عابدینی نظری و همکاران (۱۳۹۹)	شناسایی و تدوین الگوی برنامهٔ درسی آموزش فلسفه به کودکان (پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی)	آموزش فلسفه به کودکان شامل سه بعد کلی عوامل تشکیل‌دهنده (ذهنیت فلسفی، گفت‌و گوی فلسفی و تعلیم تربیت فلسفی)، عوامل تاثیرگذار (برنامه درسی، معلم و مدیریت) و عوامل تاثیرپذیر (تفکر انتقادی، خردمندی و خودکارآمدی) است.
کنعانی هرندی و همکاران (۱۳۹۷)	الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط	۴ عنصر اصلی شامل؛ اهداف، محتوا، روش-های یاددهی – یادگیری، روش‌های ارزشیابی
سالمی (۱۳۹۶)	بررسی الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان	الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای ۹ عامل به ترتیب، میزان آشنایی معلمان با برنامه درسی آموزش فلسفه، توجه به نیازهای آموزشی و آینده دانش‌آموزان، توجه به نیازهای شغلی جامعه، انتخاب اهداف و روش‌های آموزشی واقع‌بینانه، جهت‌گیری نوین در برنامه درسی سنتی، توجه به نیازهای آموزشی آینده دانش‌آموزان درباره تنوع فرهنگ مردم جهان، تغییر چشم‌انداز آموزشی با توجه به سند تحول بنیادین آموزشی، ایجاد فضایی حاکی از آزادی برای تبادل نظر و ایده‌ها و تهیه برنامه درسی مشارکتی در جهت انطباق بیشتر برنامه درسی با شرایط، منابع و موانع جامعه است.
هاشمی و عباسی (۱۳۹۵)	بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه درسی سه ساله اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان	مقدار استفاده از مولفه‌های پرورش خلاقیت، توانایی تعقل، رشد میان‌فردی و فردی در برنامه درسی سال‌های اول و سوم ابتدایی در سطح مطلوبی بوده است. میزان استفاده از توانایی مفهوم‌یابی در تجربه برای برنامه درسی سال‌های اول تا سوم ابتدایی در سطح مطلوب و برای پایه دوم نامطلوب ارزیابی شد.
صادقی هاشم‌آبادی و کاظم علوی (۱۳۹۳)	فلسفه برای کودکان	اهدافی مانند پرورش قدرت استدلال و تفکر در کودکان را دارد و به این نتیجه رسیدند که برنامه فلسفه برای کودکان با روح حاکم بر آموزش و پرورش اسلامی و اهدافش هماهنگ است و قسمتی از نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود.
بارو[1] (۲۰۱۵)	دیدگاه کودکان درباره فلسفه برای کودکان به عنوان آموزش مشارکتی	حق اظهار نظر- گفتگوی حمایتی- کنترل گفتگو
جنسن[2] (۲۰۲۱)	تأثیر فلسفه بر کودکان از دیدگاه معلم	تجربه معلمان در فلسفه برای کودکان- تأثیر فلسفه- میزان تحصیلات- فلسفه برای کودکان و دانش‌آموزان (فعال‌شدن دانش‌آموزان در کلاس)- فلسفه برای کودکان و تسهیل یادگیری- فلسفه برای کودکان در کل- تدریس در کل
آکوکااوغلو و چلپ اوغلو[3] (۲۰۱۴)	دیدگاه معلمان دبستان درباره کتاب‌های فلسفه تهیه شده برای کودکان	آموزش فلسفه به کودکان از سنین پایین- آموزش و توانمندسازی معلمان درخصوص آموزش فلسفه به کودکان- فعالیت‌های فلسفی با کودکان شامل تحقیق که با نظر معلم، والدین و کودک انجام می‌شود.

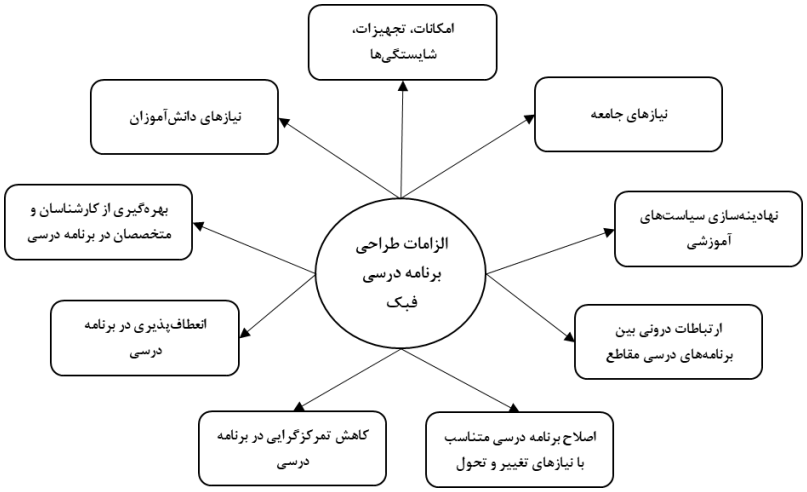
1. Barrow
2. Jensen
3. Akkocaoglu & Celepoglu

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد، پژوهش‌های پیشین با رویکردهای مختلفی انجام شده و نتایج مختلفی نیز به‌دست آمده است. در این میان تنها مطالعات ماهری و همکاران (۱۴۰۱)، عابدینی نظری و همکاران (۱۳۹۹)، کنعانی هرندی و همکاران (۱۳۹۷)، سالمی (۱۳۹۶) به تدوین الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان (آموزش فلسفه برای کودکان) پرداخته‌اند. از طرفی هاشمی و عباسی (۱۳۹۵) و آکوکا اوغلو و چلپ اوغلو (۲۰۱۴) به تحلیل محتوای کتاب در زمینه فلسفه برای کودکان پرداخته‌اند. در این میان پژوهش سالمی (۱۳۹۶) به بررسی الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی شهر بناب پرداخته است که در این پژوهش نیز بر اساس مولفه‌های شناسایی شده توسط سالمی (۱۳۹۶) وضعیت برنامه درسی فلسفه برای کودکان از نظر آموزگاران شهر ملایر بررسی شده است.

چارچوب مفهومی پژوهش

چارچوب مفهومی پژوهش بر مبنای یافته‌های پژوهش سالمی (۱۳۹۶) تدوین شده است. سالمی (۱۳۹۶) الزامات برنامه درسی فلسفه برای کودکان را در نه طبقه دسته‌بندی کرده است که شامل ۱-الزامات امکانات، تجهیزات و شایستگی‌های معلمان، ۲-توجه به نیاز دانش‌آموزان، ۳-توجه به نیازهای جامعه، ۴-برقراری ارتباطات درونی، ۵-نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی، ۶-اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای تغییر و تحول، ۷-کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی، ۸-الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی، ۹-بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی می‌باشد.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا و گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش آموزگاران ابتدایی شهر ملایر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۴۶۵ نفر است. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به تعداد ۲۱۱ تعیین و نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه ۴۲ سوالی سالمی (۱۳۹۶) بود که دارای ۹ بعد ۱-الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی‌ای معلمان (۵ گویه)، ۲-الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان (۶ گویه)، ۳-توجه به نیازهای جامعه (۶ گویه)،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۴-الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه های درسی مقاطع تحصیلی (۳ گویه)، ۵-الزامات نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری (۶ گویه)، ۶-الزامات الزامات مرتبط با اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول (۳ گویه)، ۷-الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی (۳ گویه)، ۸-الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی (۷ گویه)، ۹-الزامات بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی (۷ گویه)، مربوط به تعیین الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان بوده و در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است.

روایی و پایایی ابزار

روایی صوری پرسشنامه در پژوهش سالمی (۱۳۹۶) ارزیابی و مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. همچنین در پژوهش حاضر روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و بر اساس بارهای عاملی و T به‌دست آمده روایی سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش سالمی (۱۳۹۶)، ۰/۸۷۴ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در اجرای آزمایشی و در یک نمونه ۳۰ نفری از جامعه آماری ۰/۹۵۳ و در اجرای نهایی ۰/۹۶۰ محاسبه شد.

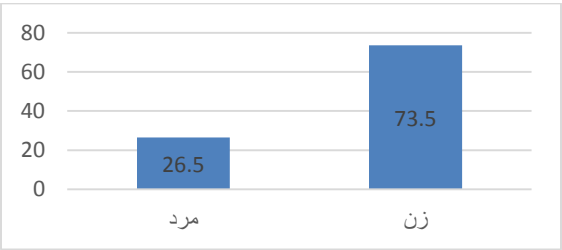
روش‌های تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌های گردآوری شده با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد، آزمون کالموگراف-اسمیرنوف، آزمون t تک‌نمونه‌ای، آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد.

یافته‌های پژوهش

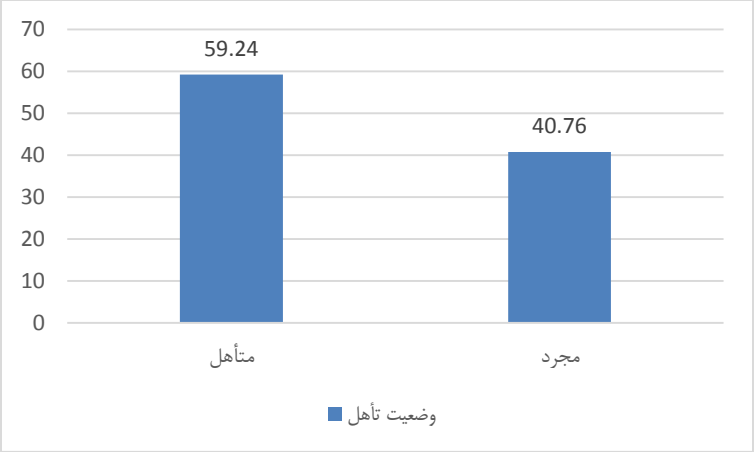
الف. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری

نمونه آماری پژوهش متشکل از ۵۶ مرد (۲۶/۵ درصد نمونه آماری) و ۱۵۵ زن (۷۳/۵ درصد نمونه آماری) بود. از این تعداد ۸۶ نفر (معادل ۴۰/۷۶ درصد) از معلمان را افراد مجرد و ۱۲۵ نفر (معادل ۵۹/۲۴ درصد) از نمونه را معلمان متأهل تشکیل می‌دادند. از نظر وضعیت سنی، ۲۹ نفر (معادل ۱۳/۷۴ درصد) از معلمان در گروه سنی کمتر از ۲۵ سال، ۴۲ نفر (معادل ۱۹/۹ درصد) در گروه سنی ۲۶ تا ۳۵ سال، ۸۲ نفر (معادل ۳۸/۹ درصد) در گروه سنی ۳۶ تا ۴۵ سال، ۵۳ نفر (معادل ۲۵/۱ درصد) در گروه سنی ۴۶ تا ۵۵ سال و تعداد ۵ نفر (معادل ۲/۴ درصد) و در گروه سنی ۵۶ سال و بالاتر قرار داشتند. از مجموعه ۲۱۱ نمونه انتخاب شده، تعداد ۵۲ نفر (معادل ۲۴/۶ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق‌دیپلم، ۱۴۳ نفر (معادل ۶۷/۸ درصد) دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۱۶ نفر (معادل ۷/۶ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس بودند.

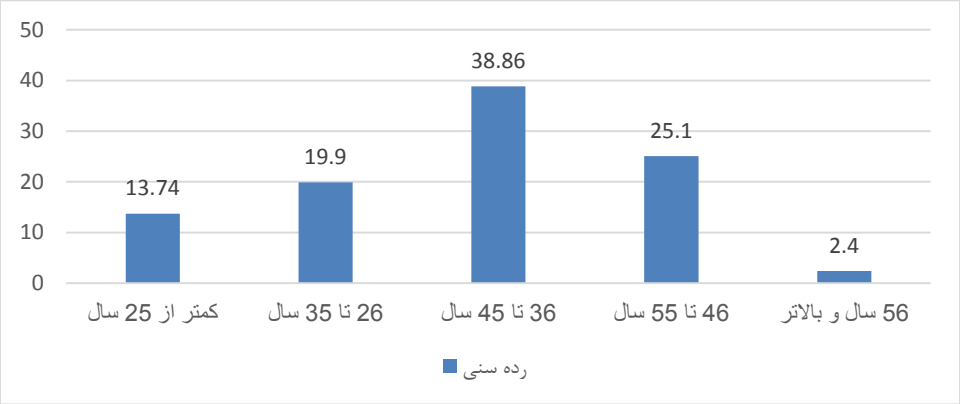


نمودار ۲. ترکیب جنسیتی نمونه مورد مطالعه

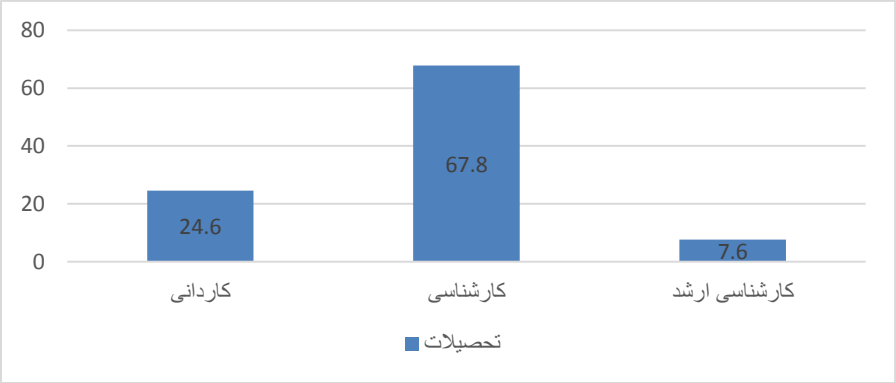
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



نمودار ۳. ترکیب نمونه مورد مطالعه از نظر وضعیت تأهل



نمودار ۴. ترکیب سنی نمونه مورد مطالعه



نمودار ۵. ترکیب نمونه مورد مطالعه از نظر سطح تحصیلات

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ب. پاسخ به سوالات پژوهش

در این بخش یافته‌های مربوط به تحلیل داده‌ها با تکنیک‌های آمار استنباطی ارائه شده است. قبل از اجرای آزمون‌های آماری ابتدا یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون‌های آماری، یعنی نرمال‌بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف – اسمیرنف[1] مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون نشان داد؛ توزیع مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده پرسشنامه در سطح (P<۰/۰۵)، نرمال است. با توجه به نرمال بودن توزیع و با علم به اینکه آزمون‌های پارامتریک در مقایسه با آزمون‌های ناپارامتریک از توان آماری بالایی برخوردارند؛ لذا جهت بررسی سوال‌های پژوهش، از آزمون t تک‌نمونه‌ای، همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

پاسخ به سوال ۱: وضعیت مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران چگونه است؟

به‌منظور بررسی وضعیت کلی مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. این آزمون با میانگین فرضی ۳ با درجه آزادی ۲۱۰، و سطح معناداری ۰/۰۰۱ مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد، مقادیر آزمون t تک‌نمونه‌ای

ردیف	مولفه/ الزامات	میانگین	انحراف استاندار	مقدار t	sig	تفاوت میانگین
۱	الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان	۴/۳۴	۰/۵۷۴۴	۳۴/۱۱۰	۰/۰۰۰	۱/۳۴۸۸
۲	الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان	۴/۲۹	۰/۵۹۵۲	۳۱/۷۱۱	۰/۰۰۰	۱/۲۹۹۳
۳	الزامات توجه به نیازهای جامعه	۴/۲۵	۰/۶۷۰۶	۲۷/۱۱۵	۰/۰۰۰	۱/۲۵۱۹
۴	برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع	۴/۳۰	۰/۶۶۹۴	۲۸/۲۱۳	۰/۰۰۰	۱/۳۰۰۱
۵	نهادینه‌سازی سیاست های آموزشی متناسب با یادگیری	۴/۳۱	۰/۶۰۷۹	۳۱/۲۷۱	۰/۰۰۰	۱/۳۰۸۸
۶	اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای درحال تغییر	۴/۳۱	۰/۶۴۰۷	۲۹/۶۹۰	۰/۰۰۰	۱/۳۰۹۶
۷	کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی	۴/۲۶	۰/۷۲۱۸	۲۵/۴۳۲	۰/۰۰۰	۱/۲۶۳۸
۸	انعطاف‌پذیری در برنامه درسی	۴/۲۹	۰/۶۳۷۰	۲۹/۵۴۸	۰/۰۰۰	۱/۲۹۵۸
۹	بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی	۴/۳۹	۰/۶۸۲۵	۲۹/۶۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۹۱۷
۱۰	چارچوب الزامات برنامه درسی فبک	۴/۳۰	۰/۵۱۳۴	۳۷/۰۰۲	۰/۰۰۰	۱/۳۰۷۸

میانگین‌های به‌دست آمده حاکی از آن است که الزامات نه‌گانه و چارچوب الزامات برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مورد قبول آموزگاران ابتدایی شهر ملایر است. میانگین‌های به‌دست‌آمده بین ۴/۲۵ تا ۴/۳۹ قرار داشته و بالاترین میانگین مربوط به مولفه الزامات بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی است. همچنین یافته‌های اجرای آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد؛ مقادیر t به‌دست‌آمده برای هر یک از مولفه‌های چارچوب برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

پاسخ به سوال ۲: مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران چه رابطه‌ای با یکدیگر دارند؟

1. Kolmogorov-Smirnov Z

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۳. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	۱									
۲	۰/۷۱۷ **	۱								
۳	۰/۷۸۲ **	۰/۶۸۶ **	۱							
۴	۰/۷۸۹ **	۰/۵۱۶ **	۰/۶۳۱ **	۱						
۵	۰/۸۳۱ **	۰/۵۷۶ **	۰/۶۴۳ **	۰/۶۳۰ **	۱					
۶	۰/۸۵۰ **	۰/۵۴۴ **	۰/۶۴۹ **	۰/۶۷۷ **	۰/۷۴۷ **	۱				
۷	۰/۸۲۸ **	۰/۵۳۴ **	۰/۵۳۴ **	۰/۶۷۱ **	۰/۶۵۱ **	۰/۶۳۸ **	۱			
۸	۰/۷۷۷ **	۰/۴۵۶ **	۰/۴۵۶ **	۰/۴۸۱ **	۰/۵۳۷ **	۰/۵۸۲ **	۰/۶۲۴ **	۱		
۹	۰/۸۴۶ **	۰/۴۷۴ **	۰/۴۷۴ **	۰/۵۸۵ **	۰/۶۵۹ **	۰/۷۰۰ **	۰/۶۶۳ **	۰/۷۱۷ **	۱	
۱۰	۰/۷۴۸ **	۰/۴۳۱ **	۰/۴۳۱ **	۰/۴۶۹ **	۰/۵۲۳ **	۰/۵۷۳ **	۰/۶۰۹ **	۰/۶۰۲ **	۰/۶۷۱ **	۱

$P < 0.01$

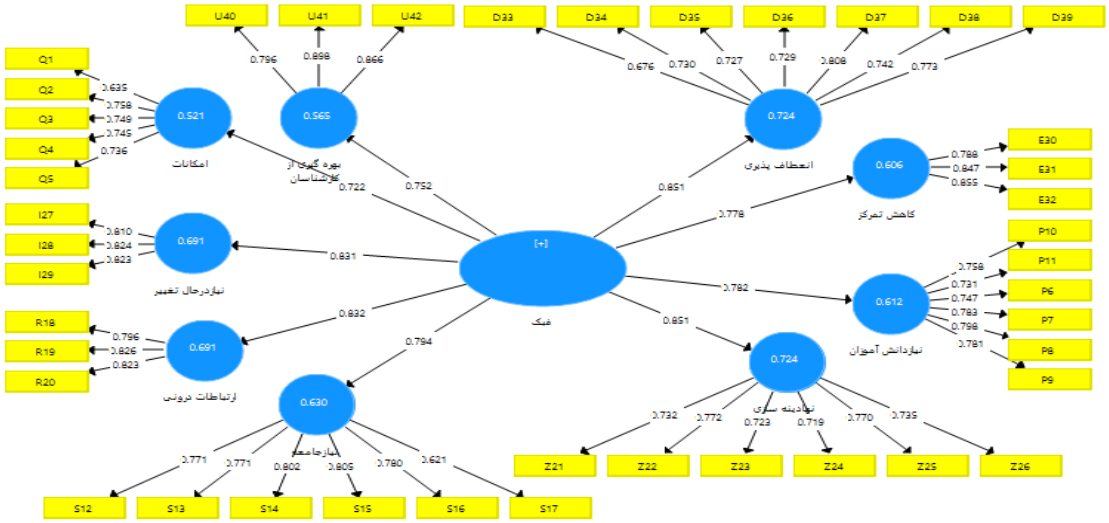
**به‌منظور سهولت در طراحی جدول هر یک از مولفه‌های پژوهش با یک نشانگر (عدد) مشخص شده است. مولفه الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان با عدد (۱)، الزامات امکانات، تجهیزات و شایستگی‌های معلمان با عدد (۲)، توجه به نیاز دانش‌آموزان با عدد (۳)، توجه به نیازهای جامعه با عدد (۴)، برقراری ارتباطات درونی با عدد (۵)، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی با عدد (۶)، اصلاح برنامه درسی با عدد (۷)، کاهش تمرکزگرایی با عدد (۸)، الزامات انعطاف‌پذیری با عدد (۹) و بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی با عدد (۱۰) در جدول نمایش داده شده است.

همان‌طوری‌که نتایج در جدول ۳ نشان می‌دهد، رابطه بین طراحی برنامه درسی و مولفه‌های الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان به میزان ۰/۷۱۷، الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان به میزان ۰/۷۸۲، الزامات توجه به نیازهای جامعه به میزان ۰/۷۸۹، الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی به میزان ۰/۸۳۱، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری به میزان ۰/۸۵۰، اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر به میزان ۰/۸۲۸، کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی به میزان ۰/۷۷۷، الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی به میزان ۰/۸۴۶، بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی به میزان ۰/۷۴۸ در سطح ۰/۰۱ معنادار و مثبت می‌باشد. به‌طور کلی، بین مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.

پاسخ به سوال ۳: نقش هر یک از مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان به چه میزان است؟

در ادامه (جدول شماره ۴ و نمودار شماره ۶)، با استفاده از تکنیک تحلیل مسیر، سهم هر یک از مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان در برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان بررسی و گزارش شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



نمودار ۶. ضریب مسیر مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان

جدول ۴. نتایج تحلیل مسیر

متغیرها	ضریب مسیر	مقدار t	P-value
فبک ---> الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان	۰/۷۲۲	۱۶/۳۹۳	۰/۰۰۰
فبک ---> الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان	۰/۷۸۲	۳۰/۵۷۵	۰/۰۰۰
فبک ---> الزامات توجه به نیازهای جامعه	۰/۷۹۴	۲۲/۲۰۴	۰/۰۰۰
فبک ---> برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع	۰/۸۳۲	۲۶/۳۹۶	۰/۰۰۰
فبک ---> نهادینه سازی سیاست های آموزشی متناسب با یادگیری	۰/۸۵۱	۳۴/۶۶۵	۰/۰۰۰
فبک ---> اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر	۰/۸۳۱	۳۰/۰۶۰	۰/۰۰۰
فبک ---> الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی	۰/۷۷۸	۱۹/۸۴۰	۰/۰۰۰
فبک ---> الزامات انعطاف پذیری در برنامه درسی	۰/۸۵۱	۲۴/۶۷۵	۰/۰۰۰
فبک ---> بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در طراحی	۰/۷۵۲	۱۸/۲۵۵	۰/۰۰۰

همان‌طوری که نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد، مقادیر t به‌دست آمده حاکی از معنادار بودن ضریب مسیر تمامی مولفه‌ها در ارتباط با الزامات طراحی برنامه‌ریزی درسی آموزش فلسفه به کودکان است. لازم به ذکر است مقادیر بالاتر از ۱/۹۶ نشاندهنده معنادار بودن ضرایب تأثیر و بارهای عاملی در مدل می‌باشد.

با توجه به یافته‌های ذکر شده در جدول ۴، ضریب مسیر فبک ---> الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان ۰/۷۲۲ است که با توجه به مقدار t (۱۶/۳۹۳) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک ---> الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان ۰/۷۸۲ است که با توجه به مقدار t (۳۰/۵۷۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک --> الزامات توجه به نیازهای جامعه ۰/۷۹۴ است که با توجه به مقدار t (۲۲/۲۰۴) در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ضریب مسیر فبک ---> برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی ۰/۸۳۲ است که با توجه به مقدار t (۲۶/۳۹۶) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک ---> نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری ۰/۸۵۱ است که با توجه به مقدار t (۳۴/۶۶۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

ضریب مسیر فبک ---> اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر ۰/۸۳۱ است که با توجه به مقدار t (۳۰/۰۶۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک ---> الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی ۰/۷۷۸ است که با توجه به مقدار t (۱۹/۸۴۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک ---> الزامات انعطاف پذیری در برنامه درسی ۰/۸۵۱ است که با توجه به مقدار t (۲۴/۶۷۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب مسیر فبک ---> بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی ۰/۷۵۲ که با توجه به مقدار t (۱۸/۲۵۵) درسطح ۰/۰۱ معنادار است.

پاسخ به سوال ۴: کیفیت برازش مدل پژوهش از نظر اندازه‌گیری و ساختاری چگونه است؟

به‌منظور ارزیابی برازش مدل، از دو روش آزمون مدل‌های اندازه‌گیری و آزمون مدل ساختاری استفاده شد. از شاخص‌های برازش مدل برای سنجش شباهت میان منحنی‌های تجربی و منحنی‌های نظری استفاده می‌شود. در مدل معادلات ساختاری از شاخص‌های برازش مدل برای ارزیابی بخش ساختاری استفاده می‌شود. برای آزمودن مدل اندازه‌گیری در مدلسازی معادلات ساختاری از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی جهت بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری و از آزمون روایی همگرا و روایی واگرا نیز جهت بررسی آزمون روایی مدل اندازه‌گیری استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۵ و ۶ است:

جدول ۵. خلاصه شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

عنوان در مدل	شاخص‌های برازش		
	ضریب آلفای کرونباخ (بزرگ‌تر از ۰/۷)	ضریب پایایی ترکیبی (بزرگ‌تر از ۰/۷)	روایی همگرا (بزرگ‌تر از ۰/۵)
الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی	۰/۷۷۵	۰/۸۴۷	۰/۵۲۷
الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان	۰/۸۵۹	۰/۸۹۵	۰/۵۸۸
الزامات توجه به نیازهای جامعه	۰/۸۵۲	۰/۸۹۱	۰/۵۷۹
الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌ها	۰/۷۴۷	۰/۸۵۶	۰/۶۶۴
الزامات نهادینه‌سازی سیاست های آموزشی	۰/۸۳۶	۰/۸۸۰	۰/۵۵۱
الزامات مرتبط با اصلاح برنامه درسی	۰/۷۵۵	۰/۸۶۰	۰/۶۷۱
الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی	۰/۷۷۵	۰/۸۷۰	۰/۶۹۰
الزامات انعطاف پذیری در برنامه درسی	۰/۸۶۳	۰/۸۹۵	۰/۵۵۰
الزامات بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان	۰/۸۱۴	۰/۸۹۰	۰/۷۳۰

روایی واگرا، از طریق مقایسه جذر AVE هر سازه با مقادیر ضرایب همبستگی بین سازه‌ها محاسبه می‌شود. نتایج نشان داد جذر AVE هر سازه از ضرایب همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر است که این مطلب حاکی از قابل قبول بودن روایی واگرای سازه‌ها می‌باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۶. روایی واگرا به روش فورنل و لاکر

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۰/۷۲۶								
۲	۰/۶۸۹	۰/۷۶۷							
۳	۰/۵۳۲	۰/۶۳۷	۰/۷۶۱						
۴	۰/۵۷۹	۰/۶۴۵	۰/۶۳۸	۰/۸۱۵					
۵	۰/۵۵۰	۰/۶۵۰	۰/۶۸۳	۰/۷۴۹	۰/۷۴۲				
۶	۰/۵۳۷	۰/۵۳۷	۰/۶۷۴	۰/۶۵۶	۰/۶۴۸	۰/۸۱۹			
۷	۰/۴۶۰	۰/۵۱۲	۰/۴۸۷	۰/۵۳۸	۰/۷۰۷	۰/۶۶۲	۰/۸۳۱		
۸	۰/۴۸۹	۰/۵۸۱	۰/۵۹۰	۰/۶۶۵	۰/۵۷۷	۰/۶۷۴	۰/۷۱۷	۰/۷۴۲	
۹	۰/۴۴۰	۰/۴۳۶	۰/۴۷۵	۰/۵۳۰	۰/۵۷۷	۰/۶۱۷	۰/۶۰۳	۰/۶۷۸	۰/۸۵۴

**به‌منظور سهولت در طراحی جدول هر یک از مولفه‌های پژوهش با یک نشانگر (عدد) مشخص شده است. الزامات امکانات، تجهیزات و شایستگی‌های معلمان با عدد (۱)، توجه به نیاز دانش‌آموزان با عدد (۲)، توجه به نیازهای جامعه با عدد (۳)، برقراری ارتباطات درونی با عدد (۴)، نهادینه‌سازی سیاست‌ها با عدد (۵)، اصلاح برنامه درسی با عدد (۶)، کاهش تمرکزگرایی با عدد (۷)، الزامات انعطاف‌پذیری با عدد (۸) و مولفه بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی با عدد (۹) در جدول نمایش داده شده است.

همان‌طوری که یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد؛ نتایج مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش حاکی از قابل قبول بودن شاخص‌های آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ترکیبی، روایی همگرا و روایی واگرا می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت: مدل اندازه‌گیری دارای برازش مطلوب و قابل قبولی است.

آزمون مدل ساختاری

برای آزمون مدل ساختاری از اعداد معناداری مقادیر t و معیار R^2 استفاده شد. مقادیر بالای ۱/۹۶ نشان از صحت رابطه بین سازه‌ها و در نتیجه تأیید فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان ۹۹ درصد است. معیار R^2 برای متصل‌کردن بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌کار می‌رود و نشان از تأثیری است که یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد. سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان سه ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی شده است (ملازهی و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۶۶). با توجه به مقادیر R^2 در جدول ۷؛ می‌توان گفت: برازش ساختاری مدل با R^2 قابل قبول می‌باشد.

شاخص (Q^2): شاخصی برای برازش مدل ساختاری است. این معیار که توسط استون و گیسر (۱۹۷۵) معرفی شده است، قدرت پیش بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را مشخص می‌کند. سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به‌عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین شده است (ملازهی و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۶۶). در پژوهش حاضر شاخص Q^2 الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان ۰/۲۹۹، الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان ۰/۴۱۳، الزامات توجه به نیازهای جامعه ۰/۴۰۲، الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی ۰/۳۲۷، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی ۰/۳۶۸، اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول ۰/۳۳۸، الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی ۰/۳۶۷،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی ۰/۳۹۳ و بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی ۰/۴۳۳ نشان‌دهنده پیش‌بینی قوی می‌باشند (جدول ۷).

جدول ۷. شاخص‌های آزمون مدل ساختاری

متغیر	Q^2	قدرت پیش بینی	R2	میزان تأثیر
الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی	۰/۲۹۹	قوی	۰/۵۱۸	متوسط
الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان	۰/۴۱۳	قوی	۰/۶۱۰	متوسط
الزامات توجه به نیازهای جامعه	۰/۴۰۲	قوی	۰/۶۲۹	متوسط
الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی	۰/۳۲۷	قوی	۰/۶۹۰	قوی
نهادینه سازی سیاست های آموزشی	۰/۳۶۸	قوی	۰/۷۲۲	قوی
اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر	۰/۳۳۸	قوی	۰/۶۸۹	قوی
الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی	۰/۳۶۷	قوی	۰/۶۰۴	متوسط
الزامات انعطاف پذیری در برنامه درسی	۰/۳۹۳	قوی	۰/۷۲۲	قوی
بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی	۰/۴۳۳	قوی	۰/۵۶۳	متوسط

شاخص نیکویی برازش GOF: معیار GOF برای ارزیابی بخش کلی مدل است که بعد از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و ساختاری کل مدل مورد استفاده قرار می‌گیرد و هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند. شاخص GOF حاصل جذر R Square ضربدر جذر AVE می‌باشد (فرمول ۱). سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای Gof درنظر گرفته شده است. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R2 و میانگین شاخص‌های افزونگی قابل محاسبه است (ملازهی و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۶۷). با توجه به مقدار شاخص GOF مدل (۰/۶۲۷) که بزرگ‌تر از ۰/۳۶ است در نتیجه نتایج نشان از برازش کلی قوی مدل دارد.

1) $GOF = \sqrt{average\ (Communality) \times average\ (R^2)}$

$GOF = \sqrt{0.614 \times 0.642} = 0.627$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش بررسی دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی در خصوص نقش الزامات برنامه درسی در طراحی آموزش فلسفه به کودکان بود. یافته‌های پژوهش پژوهش نشان داد؛ چارچوب الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران در سطح مطلوبی قرار دارد و نظر آموزگاران نسبت به این الزامات و چارچوب کلی آن مثبت است. صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف درخصوص الزامات برنامه‌درسی آموزش فلسفه به کودکان نظرات همسویی دارند که نشان می‌دهد مولفه‌های الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان، الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه، برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری، اصلاح برنامه‌درسی متناسب با نیازهای درحال تغییر، کاهش تمرکزگرایی، الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه درسی، مولفه بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی مورد توافق و تأیید بیشتر متخصصان برنامه درسی و به‌ویژه برنامه درسی فبک است. بنابراین یافته‌های پژوهش درخصوص الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه (فتحی واجارگاه، ۲۰۱۰، نقل از بهبودی و همکاران، ۱۴۰۱، کلباسی و همکاران، ۱۳۹۹، معروفی و محمدی،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۱۳۹۸)، انعطاف‌پذیری در برنامه درسی (قادریانی و همکاران، ۱۴۰۱، آقایی و همکاران، ۱۴۰۰، سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸، تیاری و همکاران، ۱۳۹۵، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲)، الزامات مرتبط با نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری (کناپروکروپلی[1]، ۲۰۰۰، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲)، الزامات بهره‌بردن از متخصصان و کارشناسان در زمینه برنامه‌ریزی درسی (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷، بینش و همکاران، ۱۳۹۵، کرمی و معروفی، ۱۳۹۳، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲)، کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی (تباری و همکاران، ۱۳۹۵، پیری و بهروزی‌تبار، ۱۳۹۴، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲، سبحانی‌نژاد و شاه‌حسینی، ۱۳۹۱)، الزامات مرتبط با برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی (سلیمی و ذوالفقاری، ۱۳۹۷، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲، کریمی و همکاران، ۱۳۹۱)، الزامات مرتبط با اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای درحال تغییر و تحول (دادوند و همکاران، ۱۴۰۰، امینی و همکاران، ۱۳۹۳، کریمی و همکاران، ۱۳۹۲، کیم[2]، ۲۰۱۴)، و الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان (سام‌خانیانی و همکاران، ۱۳۹۹، تاجبخش، ۱۳۹۲، قاسمی و همکاران، ۱۳۹۰) با یافته‌ها و نظرات نویسندگان و محققان برنامه درسی و آموزش فلسفه به کودکان مطابقت دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد؛ بین مولفه‌های الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه آموزگاران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین رابطه بین مولفه‌های الزامات امکانات، تجهیزات و شایستگی معلمان، توجه به نیاز دانش‌آموزان و نیازهای جامعه، برقراری ارتباطات درونی، نهادینه‌سازی سیاست‌ها، اصلاح برنامه درسی، کاهش تمرکزگرایی، الزامات انعطاف‌پذیری و مولفه بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان مثبت و معنادار بود. به این معنا که تغییر در میزان هر یک از مولفه‌ها و الزامات، تغییر در سایر مولفه‌ها را به‌دنبال خواهد داشت. به‌طور نمونه در صورتی که مولفه الزامات امکانات، تجهیزات و شایستگی معلمان از دیدگاه معلمان در سطح پایینی قرار داشته باشد در نتیجه سایر مولفه‌ها نیز نمره پایینی کسب خواهند کرد و بالعکس. رابطه مثبت بین این مولفه‌ها نشان‌دهنده وحدت و هماهنگی الزامات نه‌گانه در طراحی برنامه‌درسی آموزش فلسفه به کودکان است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش سالمی (۱۳۹۶) که نشان‌داد؛ الزامات نه‌گانه در طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار دارند، مطابقت دارد.

نتایج اجرای تکنیک تحلیل مسیر نشان داد هر یک از الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در طراحی این برنامه درسی نقشی تعیین‌کننده دارند. معنادار بودن ضرایب مسیر حاکی از انطباق مدل علی نظری با واقعیت (داده‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش) است. بر این اساس می‌توان گفت مدل علی نظری با الزامات نه‌گانه که در پژوهش‌های پیشین طراحی و ارائه شده است، می‌تواند وضعیت و ادراک معلمان ابتدایی شهر ملایر را درخصوص طراحی برنامه‌درسی آموزش فلسفه به کودکان با اطمینان بالایی ارزیابی نماید. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش سالمی (۱۳۹۶) که نشان‌داد؛ الزامات نه‌گانه در طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار دارند، مطابقت دارد.

در خصوص تبیین یافته‌های این سوال می‌توان گفت: لانگ‌ورث (۲۰۰۴) و کندی و همکاران (۱۹۹۴) در مطالعات خود دریافتند که نظام‌های آموزشی این الزامات را در سطح وسیعی پذیرفته‌اند. همچنین، در ایران، نتایج پژوهش هاشمی و عباسی (۱۳۹۵)، نشان‌دهنده این بود که مقدار استفاده از مولفه‌های آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی سال‌های اول و سوم ابتدایی در سطح مطلوبی است. صادقی‌هاشم‌آبادی و کاظم‌علوی (۱۳۹۳)، در پژوهشی فلسفه برای کودکان را

[1] Kanabrukrubli
[2] Kim

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بررسی کرده‌اند که اهدافی مانند پرورش قدرت استدلال و تفکر در کودکان را دارد و به این نتیجه رسیدند که برنامه فلسفه برای کودکان با روح حاکم بر آموزش و پرورش اسلامی و اهدافش هماهنگ است و قسمتی از نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود. مرعشی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهشی دریافتند که در کتب درسی به مقوله استدلال توجه بیشتری شده است. از سوی دیگر، موریس (۲۰۱۶)، به این نتیجه رسید که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند بر شکل‌گیری تفکر کودکان تأثیرگذار باشد.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاکی از آن است که الزامات نه‌گانه طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مورد تأیید معلمان ابتدایی شهر ملایر است. یافته‌های آماری حاصل از سوالات پژوهش حاکی از این است که الزامات نه‌گانه توانایی عملی‌کردن یک برنامه درسی در زمینه آموزش فلسفه برای کودکان را دارا می‌باشند. نقش هر یک از مولفه‌های نه‌گانه در پیش‌بینی متغیر برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان و همچنین ضرایب آماری به‌دست‌آمده تأیید کننده این موضوع است که آموزش فلسفه به کودکان با استفاده از این عناصر کارآمد خواهد بود. از سوی دیگر، هدف فلسفه برای کودکان این است که کودک را هدایت کند که با دید نقادانه‌اش، همه چیز را دقیق بررسی کند و به کودک کمک کند تا بتواند مشکلاتش را حل کند. این برنامه کودک را مسئولیت‌پذیرتر و منطقی‌تر می‌کند. سطح فکری کودکان را بالا می‌برد و باعث بهبود کیفیت درسی در آنان می‌شود (امیریان، ۱۳۹۶). بالس و همکاران (۲۰۰۵) اعتقاد دارند که فلسفه کودک مهارت را در انسان‌ها افزایش می‌دهد و به درک و فهم آنها از خود و دنیای اطراف نیز کمک می‌کند. فلسفه به افراد در حل کردن مشکلات کمک می‌کند؛ زیرا فلسفه با کمک کردن به فهم و درک باعث می‌شود که انسان بتواند با اندیشه و روشن بینی مشکلات خود را برطرف کند (محمدی‌پویا و خانی، ۱۳۹۴). این نتایج علاوه بر اینکه باعث می‌شود توانایی کودک برای تحصیل افزایش یابد؛ باعث افزایش عملکرد تحصیلی نیز می‌شود و برای زندگی اجتماعی هم او را آماده می‌کند. کودک نکات دینی، فلسفی، اخلاقی و اجتماعی را یاد می‌گیرد قدرت تمیز و تشخیص، خلاقیت، پرسشگری و تفکر درست، استدلال، منتقد، نوآوری و خلاقیت در کودک از فواید و مزایای آموزش فلسفه به کودک که می‌توان آن را پرورش تفکر در کودک نیز نامگذاری کرد هستند (علی‌آبادی و درتومی، ۱۳۹۳). بنابراین علاوه بر اینکه الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مورد تأیید است، همچنین آموزش فلسفه برای کودکان الزامی است که با توجه به شرایط جامعه و نیاز جامعه به انسان‌های متفکر، خلاق، حل‌مساله‌گر، پژوهنده و ... ، بایستی بیش از پیش مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش ابتدایی و به‌ویژه گروه‌های سیاست‌گذار و علمی و تحقیقاتی حوزه برنامه درسی قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد؛ الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر ملایر نقش موثری در تبیین و طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان دارند. این الزامات برگرفته از ادبیات نظری پژوهش در پژوهش‌های پیشین بوده و آزمون عملی آن در یک جامعه آماری واقعی نیز نشان‌دهنده این است که در صورتی که سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و متخصصان آموزش قصد اجرایی کردن آموزش فلسفه به کودکان در مدارس ابتدایی را داشته باشند می‌توانند با تکیه بر این ابعاد نه‌گانه، برنامه آموزشی کارآمدی را طراحی و تدوین نمایند.

به‌منظور طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان و عملی کردن آن در مدارس ابتدایی، لازم است تا امکانات و تجهیزات آموزشی موردنیاز این مبحث آموزشی تهیه و تأمین شود. از طرفی این برنامه درسی نیاز به معلمانی دارد که شایستگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمی در حوز فلسفه و آموزش فلسفه به کودکان را داشته باشند. برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان بدون توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه‌ای که آنها در آن زندگی می‌کنند اثربخش نخواهد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بود. از این رو لازم است تا متخصصان امر برنامه‌ریزی درسی در تعیین اهداف، سرفصل‌ها، محتوا و منابع آموزشی آموزش فلسفه به کودکان علاوه بر توجه به نیازهای دانش‌آموزان به نیازهای جامعه نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند و برنامه درسی را مبتنی بر نیازهای روز جامعه و شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان در زمان خود طراحی نمایند. یکی از مولفه‌های که به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه ارتباط دارد، مولفه کاهش تمرکزگرایی در برنامه درسی است. با کاهش تمرکزگرایی نیازهای جامعه‌ای که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند و نیازهایی که برآمده از فرهنگ جامعه دانش‌آموز، آداب و سنن محل زندگی دانش‌آموز، شرایط جغرافیایی و آب و هوایی جامعه محل زندگی دانش‌آموز است مورد توجه قرار می‌گیرد و برنامه درسی غیرمتمرکز بر اساس شرایط خاص جامعه تدوین می‌شود.

امروزه آموزش و برنامه درسی، موضوعی مقطعی و منقطع نیست و هر برنامه درسی بدون توجه به سایر برنامه‌ها نمی‌تواند در دست‌یابی به اهدافش موفقیت‌آمیز عمل کند. ارتباط طولی و عرضی در برنامه درسی و تلفیق برنامه‌های درسی با یکدیگر موجبات اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی و همچنین موفقیت دانش‌آموزان را به‌دنبال خواهد داشت. از نظر ارتباط طولی، برنامه درسی در مقاطع تحصیلی باید به برنامه مقطع قبل و بعد از خود مربوط باشد و ترتیبات آن به نحوی باشد که دانش‌آموزان با موفقیت در مرحله پایین‌تر بتوانند وارد مرحله بعدی شوند یا محتوا به نحوی تنظیم شده باشد که مقاطع پایین‌تر پایه‌ای برای محتوا در مقطع یا کلاس بالاتر باشند.

با توجه به شرایط جامعه و تأکید بر یادگیری، سیاست‌های آموزشی بایستی به سمتی حرکت کنند که یادگیری در اولویت باشد و دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی حداکثر یادگیری را کسب نمایند. از طرفی برنامه درسی در حال اجرا متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول جامعه که نیازهای دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد، به‌طور مداوم و بر اساس بازخوردهای دریافت شده از معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء دانش‌آموزان، متخصصان و کارشناسان اصلاح و بازنگری شود. انحرافات و کاستی‌های آن شناسایی شده و نقاط ضعف آن برطرف شود و از سوی دیگر با نیازهای جدید جامعه و دانش‌آموزان مطابقت داشته باشد. این مهم با بهره‌گیری از نظرات کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در طراحی برنامه درسی امکان‌پذیر است. کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در مرحله طراحی، اجرا، ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی نقش محوری دارند و بایستی در تمامی مراحل چرخه آموزش فلسفه به کودکان از نظرات تخصصی آنها استفاده نمود.

به‌طور کلی، طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، نیازمند الزاماتی است که عناصر اصلی یک برنامه درسی است و بدون توجه به آنها برنامه درسی ناموفق خواهد بود. نظام آموزش و پرورش بایستی الگویی مبتنی بر الزامات برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان تدوین نماید و با توجه ویژه به همه عناصر مطرح شده موفقیت آن را تضمین نماید.

مانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز با محدودیت‌هایی دارد. پژوهش در جامعه آماری آموزگاران شهر ملایر انجام شده است و در تعمیم یافته‌های آن به سایر شهرها بایستی احتیاط نمود. پژوهش با رویکرد کمی و با استفاده از ابزار پرسشنامه انجام شده است و نظرات تحلیلی معلمان در خصوص الزامات برنامه درسی فلسفه برای کودکان گردآوری نشده است تا بتوان الزامات دیگری به مدل مفهومی تحقیق اضافه کرد. همچنین با توجه به اینکه فبک دارای عناصر مختلفی (تفکر خلاق، انتقادی و مراقبتی) است، این پژوهش فبک را به‌صورت کلی درنظر گرفته است، بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های آینده مبحث الزامات برنامه درسی فبک را بر اساس عناصر آن نیز بررسی نمایند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پیشنهادهای پژوهش

۱-پیشنهاد می‌شود، سازمان آموزش و پرورش، با برگزاری برنامه‌های آموزشی (کارگاه‌ها، دوره‌ها و سمینارهای آموزشی) برای آموزگاران مقطع ابتدایی، ایشان را با اصول و مبانی آموزش فلسفه برای کودکان بیشتر آشنا سازند.

۲-پیشنهاد می‌شود؛ برنامه درسی آموزش ابتدایی و کتب درسی این مقطع، از نظر وجود عناصر و مولفه‌های آموزش فلسفه به کودکان مورد بررسی قرار گرفته و مورد بازبینی و بازنگری قرار گیرد.

۳-پیشنهاد می‌شود؛ الزامات بررسی و تأیید شده در این پژوهش به آموزگاران مقطع ابتدایی معرفی شده و جزوه‌ای تهیه شده و برای مطالعه در اختیار آنان قرار گیرد تا بتوانند در جایگاه خود و از منظر خود، موارد مربوط به این مولفه‌ها را در تهیه طرح درس، برنامه‌ریزی درسی و آموزش و تدریس به‌کار گیرند.

۴-پیشنهاد می‌شود؛ الزامات بررسی و تأیید شده، در قالب یک دست‌نامه تدوین شده و در اختیار سازمان آموزش و پرورش، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، انجمن برنامه درسی، گروه مطالعات برنامه درسی و تألیف کتب درسی و سایر مراکز و گروه‌های علمی مرتبط قرار گیرد تا در مطالعات و تصمیم‌گیری‌های خود از نتایج این پژوهش استفاده نمایند.

منابع

آقایی، ستار.، جلالوندی، مهناز. و ناطقی، فائزه. (۱۴۰۰). بررسی وضعیت موجود عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرایند شناختی در مدارس هوشمند دوره ابتدایی. *نشریه توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۱۲(-)، ۳۵۲-۳۶۰.

امیریان، توران. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی روش‌های مختلف آموزش فلسفه به کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.*

امینی، محمد.، رحیمی، حمید. و اسفندیاری، الهام. (۱۳۹۳). بررسی و تحلیل مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از منظر جایگاه عناصر برنامه درسی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۴(۲)، ۵۴-۳۳.

بهبودی، هایده.، معظمی، مجتبی. و هاشمی، محمود. (۱۴۰۱). واکاوی مولفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش و پرورش ایران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(۴۵)، ۱۹۲-۲۰۵.

بینش، مرتضی.، بختیاری فایندری، منصوره. و نویدبخش، سیما. (۱۳۹۵). بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم‌گیرندگان و عوامل موثر بر آن، *فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری*، ۲(۳)، ۱۶۴-۱۵۷.

پیری، موسی. و بهروزی‌تبار، خدیجه. (۱۳۹۴). امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در نظام برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۵(۲)، ۱-۲۲.

تاجبخش، فرزانه. (۱۳۹۲). نقش مربی در پرورش کودک فیلسوف. *نشریه فلسفه و کودک*، ۱(۴)، ۷۳-۸۰.

تیاری، کیوان.، نادری، عزت‌الله. و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۵). طراحی الگوی برنامه درسی نیمه متمرکز هماهنگ با برنامه درسی ملی دوره اول متوسطه ایران. *نشریه توسعه آموزش جندی شاپور*، ۷ (ویژه‌نامه)، ۶۶-۷۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دادوند، علی.، امینی، عین‌الله. و جهان‌بین، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). تأثیر تکنولوژی آموزشی بر کیفیت تدریس معلمان. *نخستین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان شناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.*

سالمی، یلدا. (۱۳۹۶). بررسی الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب.*

سام‌خانیانی، علی‌اکبر.، شایان‌سرشت، اکبر. و شیخی، طاهره. (۱۳۹۹). مهارت‌های تفکر فلسفی در شعر کودک و نوجوان غلامرضا بکتاش و ناصر کشاورز. *تفکر و کودک*، ۱۱(۲)، ۸۳-۱۱۳.

سبحانی‌نژاد، مهدی. و شاه‌حسینی، نجیبه. (۱۳۹۱). بررسی راهکارهای عملی تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی. *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۸)، ۴۷-۳۳.

سبحانی‌نژاد، مهدی.، نجفی، حسن.، احمدآبادی‌آرانی، نجمه. و عبداله‌یار، علی. (۱۳۹۸). دلالت‌های برنامه‌درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژیرو بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران. *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۳۳)، ۱-۱۹.

سلیمی، لادن. و ذوالفقاری، فریبا. (۱۳۹۷). بررسی مبانی جامعه‌شناختی برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران. *دومین کنفرانس ملی دانش و فناوری روان شناسی، علوم تربیتی و جامعه شناسی ایران.*

صادقی‌هاشم‌آبادی، محمد. و کاظم علوی، محمد. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۶(۲)، ۵۹-۷۸.

عابدینی نظری، مرتضی.، رسولی، سیده عصمت. و صفاریان همدانی، سعید. (۱۳۹۹). شناسایی و تدوین الگوی برنامهٔ درسی آموزش فلسفه به کودکان (پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی). *تفکر و کودک*، ۱۱(۲)، ۳۰۳-۳۲۶.

علی‌آبادی، فاطمه. و درتومی، منصور. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان. *نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی، مرودشت.*

قادریانی، هادی.، فیاض، ایراندخت.، قادری، مصطفی. و رهنما، اکبر. (۱۴۰۱). بررسی خوانش پست‌مدرنیسم از تحولات دانش با تاکید بر دیدگاه لیوتار و الزامات آن برای عناصر برنامه درسی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(۴۵)، ۱۶۶-۱۷۷.

قاسمی، فرشید.، زارع، زهرا. و حقیقت، شهربانو. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر داستان‌های فلسفی ایرانی، غیرایرانی و داستان‌های عادی بر رشد تفکر فلسفی کودکان پایه اول ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۳۳-۱۵۲.

کرمی، زهرا. و معروفی، یحیی. (۱۳۹۳). رویکردهای مورد استفاده استادان دانشگاه برای مشارکت در فرآیند برنامه‌ریزی درسی. *نشریه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۸)، ۶۱-۸۶.

کریمی، صدیقه. و شریف، مصطفی. (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۹(۱)، ۱۰۷-۱۴۲.

کریمی، صدیقه.، نصر، احمدرضا. و شریف، مصطفی. (۱۳۹۲). الزامات و چالش‌های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری. دو *فصلنامه مطالعات برنامه درسی و آموزش عالی*، ۴(۸)، ۱۲۶-۸۹.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کلباسی، افسانه.، آقاحسینی، تقی. و فردین، مژگان. (۱۳۹۹). شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی معلمان ابتدایی مجری برنامه شهاب. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۵(۵۶)، ۱۶۷-۱۹۲.

کنعانی هرندی، ستاره.، نوریان، محمد.، نوروزی، داریوش. و عبایی کوپایی، محمود. (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط. *تفکر و کودک*، ۹(۲)، ۱۲۱-۱۵۱.

ماهری، ساناز.، عراقیه، علیرضا.، قائدی، یحیی.، مهدی‌زاده، امیرحسین. و سوسهابی، پری. (۱۴۰۱). طراحی مدلی برای برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان پیش از دبستان (۳ تا ۵ سال). *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۰(۲۰)، ۲۸۹-۳۱۸.

محمدی‌پویا، فرامرز. و خانی، لیلا. (۱۳۹۴). جایگاه مهارت تفکر انتقادی در آموزش فلسفه به جوانان. *سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، قم.*

مرزوقی، رحمت‌اله.، محمدی، مهدی.، علی عسگری، مجید. و رضایی، محمدمهدی. (۱۳۹۷). چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران؛ مطالعه کیفی. *نشریه رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۲۵-۴۴.

مرعشی، منصور.، هاشمی، جلال. و مقیمی گک، اعظم. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان. *تفکر و کودک*، ۳(۱)، ۶۹-۸۹.

معروفی، یحیی. و محمدی، محمدحسن. (۱۳۹۸). نقش تعدیل‌کنندگی جو یادگیری در تأثیر کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. *نشریه مدیریت مدرسه*، ۷(۴)، ۱۰۰-۱۲۰.

ملازهی، مصطفی.، سلاجقه، سنجر.، حسنی‌احمدیه، صدیقه.، فیروزآبادی، آمنه. و جلالی‌جواران، رحمان. (۱۴۰۰). طراحی و اعتبارسنجی الگوی رهبری دیجیتال در نظام آموزش و پرورش کشور (مطالعه موردی: آموزش و پروش استان سیستان و بلوچستان). *پژوهش‌های مدیریت راهبردی*، ۲۷(۸۱)، ۱۴۷-۱۷۵.

هاشمی، احمد و عباسی، ابوالفضل. (۱۳۹۵)، بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه درسی سه ساله اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۸)، ۱۳۲-۱۵۰.

Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*. 9(11):1671. https://doi.org/10.3390/children9111671

Akkocaoglu, N., & Celepoglu, A. (2014*). Views of Primary School Teachers on Philosophy Books Prepared for Children.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2498-2503. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.600

Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17(-), 76-87.

Jensen, S. S. (2021). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers, *Educational Studies*, (Print -Online), 1-14. DOI: 10.1080/03055698.2020.1871323

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Kawarazaki, H. (2022). Early childhood education and care: effects after half a century and their mechanisms. *J Popul Econ*. https://doi.org/10.1007/s00148-022-00899-w

Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning. Cogent Education, 3(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026

Lam, C-M. (2021). The impact of Philosophy for Children on teachers' professional development. *Teacher and Teaching, Theory and Practice*, 27(7), 642-655.

Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion - uncertainty as a challenge and opportunity, *Childhood & philosophy*, 15, e42675, DOI: 10.12957/childphilo.2019.42675

Oyler, J. (2016). Philosophy with Children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children. *In Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory; Peters, M.A., Ed.; Springer: Singapore*; 24–31.

Prasetya, D. (2022). Philosophy Education for Children. *Journal of Indonesian Philosophy*, 3(3), 109-114.

Välitalo, R. (2017). Internal Goods of Teaching In Philosophy for Children: The Role of The Teacher and The Nature of Teaching In Philosophy for Children. *Childhood & philosophy*, 13(27), 271-290. DOI: 10.12957/childphilo.2017.27353

Wu, C. (2021). Training Teachers in China to Use the Philosophy for Children Approach and Its Impact on Critical Thinking Skills: A Pilot Study. *Educational Science*. 11, 206. https://doi.org/10.3390/educsci11050206

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]